

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Гендерный подход в образовании имеет тысячелетнюю историю. Первые школы появились в Древней Греции. Наиболее известны такие системы воспитания как спартанская, афинская, а также рыцарское воспитание и воспитание джентльмена (Дж. Локка). В те времена общество считало необходимым формировать у мальчиков качества высокообразованного и делового человека, отличающегося утонченностью в общении с людьми и, обладающего качествами дельца, война, предпринимателя. Нетрудно заметить, что образование, начиная с Античности и вплоть до эпохи Возрождения, носило маскулинный характер, то есть было направленно на воспитание и обучение комплекса мужских характеристик поведения.

Представительницам женского пола было запрещено посещать учебные заведения. Тем не менее, женщины стремились к знаниям. В своей книге Маргарет Алик пишет, что в школе Пифагора среди преподавателей и студентов было около 30 женщин². В Академии Платона представительницы «слабого пола» приходили на лекции, переодевшись в мужской костюм, так как закон не разрешал женщинам посещать публичные собрания. Известно, что в Академии Платона изучала натурфилософию Аксиопея из Пелопоннеса. Сферой ей особых интересов была физика. После смерти Платона она преподавала в его Академии. В школу Эпикура, созданную в Афинах около III века до н.э. как и в Академию Платона, женщины имели равный с мужчинами доступ.

Социальный статус женщин Древнего Рима был значительно выше, чем в Афинах. Многие из них имели неплохое образование. Плутарх, описывая свои впечатления от жизни в Помпее, упоминает Корнелию Сципио, которая была прекрасно образована и обладала глубокими познаниями в геометрии и философии. Среди римлян особой притягательностью пользовались занятия медициной, к которым допускались и женщины.

Эти исторические данные говорят о том, что, не смотря на маскулинный характер образования, женщины тоже имели доступ к наукам, правда, в очень ограниченных количествах и в виде исключения.

Отношение к образованию женщин стало меняться в эпоху Просвещения. Тогда впервые стал рассматриваться вопрос о возможности развития женских интеллектуальных способностей и о женском образовании. В теории гендерно дифференцированного воспитания Жана-Жака Руссо (1712 – 1778), которую он изложил в романах «Эмиль или о воспитании» (1762) и «Юлия или новая Элоиза» (1761), ярко выражена идея о том, что женское начало обладает рядом позитивных качеств, которые отсутствуют у мужчин и которые оказывают важное позитивное влияние на процесс формирования мужского субъекта. По мнению Ж.-Ж. Руссо, женщины наделены способностью вызывать у мужчин лучшие человеческие чувства – любовь, сострадание, заботу и, таким образом, могут благотворно воздействовать на них.

Теория «естественного» женского воспитания строится у Ж.-Ж. Руссо как концепция надзорного воспитания, основными условиями которого являются: 1)домашнее воспитание, сокращение до минимума контакта с внешним миром и с обществом (так как самоконтроль чувственности, сексуальности посредством разума недоступен женщинам, а сильная зависимость от других приводит к нравственному падению и гибели, как, например, героиню романа «Новая Элоиза» Юлию, несмотря на самые лучшие намерения); 2)воспитание женщины для материнства; 3)непрерывность воспитания, в

² Alik M. Hypanthia's heritage: A history of women in science from Antiquity to the late 19th cent. – L.: Women's press, 1986.

процессе которого функции отца-воспитателя после замужества женщины переходят к её мужу.

В рамках патриархального общества идеи Ж.-Ж. Руссо, несомненно, были прорывом, но всё же не отражали роль женщины как личности равной мужчине. Женщина всё ещё воспринимается как второстепенное, зависимое существо.

В эпоху Просвещения впервые были высказаны идеи в защиту женских прав и женской эмансипации. Мери Уолстонкрафт (1759 – 1797) в своей книге «В защиту прав женщин» (1792) отстаивала права женщин на образование. Просветительская философская концепция женского образования Мери Уолстонкрафт принципиальным образом отличается от концепции женского образования Ж.-Ж. Руссо. У М. Уолстонкрафт в качестве наставников выступают наёмные учителя, что формирует, по её мнению, структурное отношение не зависимости в отношениях учитель / ученица. Ведущую роль в воспитании играет развитие гносеологической, логической и философской способности женщины, в рамках которой осуществляется также и её нравственно-гражданское воспитание (направленное на либеральную трансформацию социума). Мужские, либерально-рационалистические характеристики субъективности рассматриваются М. Уолстонкрафт как релевантные для обоих полов.

В то же время огромная заслуга М. Уолстонкрафт заключается в том, что она впервые проанализировала традиционную модель женской субъективности как искусственный социальный конструкт, созданный в рамках мужской культуры и выступала с критикой многих характеристик патриархального общества.

В России прорыв женского образования произошёл в 1764 г., когда Екатерина II подписала указ «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества». После чего приступила к организации воспитательных учреждений, в которых, по её мнению, можно было вырастить новый тип подданных, которые испытывали бы чувство долга по отношению к обществу и к своим близким. Примечательно, что образование женщин было узаконено в эпоху правления женщиной. Первые институты для девиц были основаны в Москве (1764) и в Петербурге (1767). А в 1770-е гг. организуются народные училища, которые носили общеобразовательный характер.

В это же время появляется Российская Академия. Основана она была с целью создания в России научного центра, который объединил бы всех отечественных писателей и учёных-гуманитариев, занимавшихся языкознанием. Е.Р. Дашкова предложила программу, которая предусматривала разработку словаря и грамматики русского языка. В результате был создан первый толковый словарь русского языка.

Екатерина II и Е.Р. Дашкова были выдающимися женщинами, продвигающими науку и образование в ту эпоху. Однако, почему-то в истории педагогики имена этих женщин не упоминаются. Вообще о вкладе женщин в науку говорится очень мало. Считается, что наука – мужское дело и все научные открытия делают исключительно мужчины. История доказывает неправомерность такого мнения.

Возвращаясь к развитию женского образования в России, стоит отметить, что именно наша страна стала первой в мире провозгласившей в Конституции 1918 г. юридическое равноправие мужчин и женщин во всех сферах социальной жизни. Это повлекло за собой, повышение уровня культуры и образования женщин и к началу 1930-х гг. неграмотность среди женщин была в основном ликвидирована.

Однако педагогика осталась «бесполой». Отечественная система образования не считалась с тем, что между мальчиками и девочками существует множество принципиальных различий, не только в психофизиологии, но и конструируемых социумом.

И это, несмотря на то, что в России активно исследуются вопросы гендерного подхода в образовании. Психолого-педагогические концепции по гендерной проблематике раскрыты в работах О.А. Ворониной, В.Д. Еремеевой, Е.П. Ильина, В.Е. Кагана, И.С. Кона, Д.В. Колесова, В.И. Костиковой, Л.Л. Рыбцовой, Е.И. Рогова, Л.В. Штылёвой, А.Г. Хрипковой,

Т.П. Хризман Е.Р. Ярской-Смирновой, и др. Так, например, В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман в книге «Мальчики и девочки – два разных мира» (1998) утверждают что, дети с разным типом функциональной организации мозга по-разному мыслят, воспринимают, чувствуют: «Мальчиков и девочек ни в коем случае нельзя воспитывать одинаково они по-разному смотрят и видят, слушают и слышат, по-разному говорят и молчат, чувствуют и переживают»¹. Признание этих различий открывает новые возможности повышения качества образования.

И.С.Кон в книге «Ребёнок и общество» (1988) писал: «При изучении половой дифференциации у человека нужно учитывать роль социально-исторических факторов. Кажется весьма заманчивым «вывести» из теории В.А. Геодакяна не только все психофизиологические различия между мужчинами и женщинами, но и различные формы общественного разделения труда между ними. Однако из социологии и этнографии известно, что социальные половые роли (гендерные – прим. автора) распределяются в разных обществах не одинаково, а в зависимости от общественного строя, прежде всего – способа производства.

Психология же показывает, что далеко не все психические свойства мужчин и женщин зависят от их половой принадлежности и даже там, где такая детерминация определённо существует, она опосредуется и существенно видоизменяется условиями среды, воспитания, родом деятельности и т.п.»².

Поэтому в современной науке различают понятие пол и гендер. Понятие «пол» относится к анатомо-биологическому строению женщин и мужчин. Под термином «гендер» понимается социо-культурная характеристика пола. В связи с этим гендерный подход основан на идее о том, что «важны не биологические или физические различия между мужчинами и женщинами, а то культурное и социальное значение, которое общество придаёт этим различиям»³. Изначально, в рамках патриархального общества, социальные роли мужчин и женщин были чётко разделены: женщина – мать, хозяйка в доме, мужчина – кормилец, защитник.

Это разделение было социально обосновано – хозяйство было большим, детей много, кроме женщины-матери заниматься ими было некому. Сейчас ситуация изменилась. Демократия предоставила равные женщинам с мужчинами права в получении образования, реализации профессиональных интересов, участия в общественной и политической жизни общества. Но при всём этом методы и стиль воспитания остались прежними – патриархальными. Особенно это касается семейного воспитания, где девочек готовят к выполнению домашнего труда и воспитанию детей, а мальчиков нацеливают на развитие профессиональных способностей. С одной стороны, общество требует воспитания конкурентоспособного профессионала, не зависимо от пола, с другой стороны, семья и школа воспитывают подрастающее поколение в рамках патриархата.

Таким образом, основная идея гендерного подхода в образовании состоит «в учёте специфики воздействия на развитие мальчиков и девочек всех факторов учебно-воспитательного процесса (содержание, методы обучения, организация школьной жизни, педагогическое общение, набор предметов и др.)»⁴.

Целью гендерного подхода, по мнению Л.В. Штылевой, является «деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, осмысление и создание условий для максимальной самореализации и раскрытия

¹ Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологии – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. С.33.

² Кон И.С. Ребёнок и общество. – М.: Наука, 1988. С.169.

³ Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций / Под общей ред. О.А. Ворониной. – М.: МПГИ – МВШСЭН – МФФ, 2001. С.15-16.

⁴ Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика: в 2 ч. /Под ред. Л.В. Штылевой. Мурманск, 2001. С.78.

способностей девочек и мальчиков в процессе педагогического взаимодействия»². Продолжая мысль Л.В. Штылёвой, в статье «Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога» (2001) основной задачей гендерного образования определяется необходимость «объяснить природу стереотипов, показать их историческую изменчивость и социальную обусловленность»³.

По мнению авторов статьи «с точки зрения возрастной характеристики учащихся гендерное образование можно рассматривать как образование школьников, студентов и взрослых. Тогда на первый план выходит включение тематики общественного восприятия половых различий в сложившуюся систему обучения и воспитания. Гендерное образование школьников направлено к тому, чтобы помочь им справиться с проблемами социализации, важной составной частью которой является самоидентификация ребёнка как мальчика и девочки и принятие, таким образом, определённой социальной роли. Образование студентов строится на разъяснении гендерных стереотипов, с которыми сталкивается молодёжь, вступающая во взрослую жизнь, и совместном поиске средств преодоления этих стереотипов»⁴.

Таким образом, российскими учёными концептуально прописаны основные идеи, цель и задачи гендерного подхода в образовании. Однако интеллектуальная традиция биологического детерминизма, характерная для большинства российских специалистов в области общественных наук препятствует внедрению гендерного подхода в педагогическую науку. В. Суковатая по этому поводу отмечает, что традиции полоролевого подхода в образовании применяются «по умолчанию», как само собой разумеющиеся и «не рефлексировались ни учёными, ни практиками в качестве сущностной составляющей учебно-воспитательного процесса»⁵.

Понимая это, О.А. Хасбулатова, О.А. Воронина и др. на заседании Координационного совета по гендерным проблемам Министерства здравоохранения и социального развития РФ (9.12.2005) обсуждали вопросы внедрения гендерного подхода в образование. Так, О.А. Хасбулатова говорила о том, что гендерное образование рассматривается «как неотъемлемый фактор формирования личности демократического типа. В чем заключается эта роль?

Гендерная тематика способствует более глубокому пониманию прав человека, современному пониманию концепций устойчивого демократического развития. Овладение основами гендерных знаний помогает освободиться от «плена» гендерных стереотипов. Гендерное образование способствует росту самосознания молодежи, ее активной интеграции во все сферы жизнедеятельности общества. Овладение основами гендерных знаний помогает повысить ответственность отцов за воспитание детей. В процессе гендерного образования формируется толерантное и правовое сознание»¹.

Для внедрение гендерного подхода в образование необходимо, по мнению О.А. Ворониной, «1) включить в государственные образовательные стандарты по социальным и гуманитарным наукам гендерный подход; 2) содействовать включению гендерной теории в образовательные программы по социальным и гуманитарным дисциплинам; 3) пересмотреть систему выдачи грифов МО и УМО и выдавать рекомендации МО или УМО только тем учебникам, которые не содержат стереотипной концепции роли мужчин и женщин или дискриминационных по полу утверждений; 4) поддерживать программы

² Штылёва Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании. // Женщина в российском обществе № 3 (19)-2000. С.61-66. С.66.

³ Костикова И., Митрофанова А., Пулина Н., Градскова Ю. Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога // Высшее образование в России. 2001. №2. С.69.

⁴ Там же. С.68-69.

⁵ Штылёва Л. В. Институционализация гендерного подхода // Высшее образование в России. №10. 2004. С.144.

¹ Стенограмма семинара «Женщины и развитие: Реальность и перспективы» /www.fmpr.org.ru/?cat=8&nid=1351-15k

подготовки и повышения квалификации преподавателей высшей и средней школы в области гендерной теории; 5) поддерживать проведение гендерных исследований»².

Таким образом, внедрение гендерного подхода в образование позволит осуществить принцип равноправия, приведёт к пониманию концепций устойчивого демократического развития.

И.А. Лудинин

Екатеринбург

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ НА ГУМАНИТАРНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Когда мы думаем об иностранном языке, мы обычно думаем о лексике, произношении и грамматике. Однако даже, если человек знает всю лексику и все правила грамматики и даже, если говорит, читает и пишет довольно хорошо, многое в языке может быть трудным для него. Это потому, что понимание того, как язык действительно используется, зависит от большего, чем знание только лексики и грамматики. В английском языке существуют тысячи одних только идиом (стандартных выражений, означающих больше, чем слова, из которых они составлены). Наряду с идиомами существуют клише, пословицы, поговорки, метафоры, сравнения, эвфемизмы и аллюзии.

Возьмем, к примеру, фразу «... to meet one's Waterloo», которая имеет отношение к поражению Наполеона при Ватерлоо и используется в современном английском языке в значении «потерпеть важную жизненную неудачу».

Исторический компонент языковой осведомленности заслуживает особого внимания. С одной стороны, молодые люди в наши дни, несомненно, обладают большим объемом знаний в области грамматики и лексики, благодаря широким возможностям изучать язык за границей, в многочисленных языковых школах и использовать превосходные аутентичные учебники и учебные пособия. С другой стороны, большинство из них очень мало читает, и общая культурная осведомленность находится на очень низком уровне.

Проблема состоит не только в незнании исторических фактов или компонентов культурной языковой компетентности, но и в различной терминологии, принятой в разных языках для названия исторических событий. Например, Gulf War – война США и коалиции с Ираком в 1991 г. Представляется необходимым шире использовать межпредметные связи для устранения пробелов в знаниях студентов, так как это важно для более полного овладения иностранным языком студентами гуманитарного факультета при изучении базового курса и элементов делового английского языка.

Мы начали разрабатывать учебное пособие по грамматике, в котором, наряду с грамматическими явлениями, будет даваться много примеров исторических аллюзий, и, в дополнение к пособию, будет издан глоссарий, где будут объяснены те исторические явления, которые используются в пособии. Студенты гуманитарного факультета при изучении базового курса иностранного языка, в отличие от студентов-лингвистов, не могут воспользоваться специальными курсами по истории и культуре страны изучаемого языка. Существующие учебники (отличные учебники с точки зрения грамматики), например, *English Grammar in Use*, издательства Cambridge University Press, учат только грамматике и лексике.

Все, что можно связать с историей, поместится на нескольких строчках. Это дата открытия Колумбом Америки, высадка американцев на Луне и тот факт, что Альберт Эйнштейн был великим ученым. Эти сведения повторяются в разной последовательности и в других грамматических учебниках и в учебниках по практике языка. Возможности же обучения исторической языковой компетентности гораздо шире и могут быть

² Там же.